AÑA 9
1
JANUARI 1978

skol & komunidat

SINDIKATO DI MAESTRONAN DI ARUBA
SIMAR



VOORPLAAT:
Maybeline Arends-Croes
(teacher of the month),

redaktie

j. jutten, j. j. coutinho, r. r. kelly,
a. vrolijk en m. winklaar

redaktie-adres:
paradera 82

bank:
a.b.n., banknr. v. 62583
t.n.v. "vorm"

layout:
r. de graaff

fotografie:
r. de graaff

drukkerij: v.a.d.

abonnementen:
Ned. Antillen NAf. 12,50 p. jr.
Nederland NAf. 16,— p. jr.
Overige landen NAf. 17,— p. jr.

simar

SINDIKATO DI MAESTRONAN DI ARUBA
zuidstraat 11, oranjestad,
p.o.b. 582, o'stad,
tel. 4219

BESTUUR

sekretaresse kantoor:
mevr. f. alexander

vergaderplaats:
zuidstraat 11
tel. 4219; simar-leden die hier willen vergaderen kunnen de sleutel op het kantoor afhalen.

banken:
banco popular antiliano v-224-1
algemene bank nederland v-62503

nieuwe leden:
kunnen iedere dag opgegeven worden op het kantoor, zuidstraat 11

AÑA 9 - NO. 1
JANUARI 1978

skol % komunidat

sindikato di maestronan di aruba

FESINA



a garna foi otro . . .

No mucho tempo pasá FESINA tabata forma e federashon mas grandi ainda na Aruba. Sindikatonan ku tabata afiliá den e tempo di gloria di FESINA tabata:
FTA, UPA, GABA, ANAAB, UEA, BEBA, SNP, ABV i VLA (awor SIMAR).
E sindikatonan ku no tabata afiliá tabata IOWUA, asina yamá "independiente". i AVVA. na kual federashon tabata afiliá: GWU i HWU.
Awe a resta di FESINA: FTA i (loke a resta di) SIMAR.
Kiko a pasa?

E sindikatonan a bandoná FESINA pasobra e ultimo aki a bandoná e lucha komun di e trahadornan?
Por ta ku FESINA por a kompinchá ku algun doño di trabou, traishonando asina e kousa obreril?

Talves FESINA a sera kabes ku un of otro partido polítiko hinkando su mes asina den polítika partidario lokual ta kontra di su propio statuutnan?
Kua ta e erornan ku a ser kometí dor di e direktiva di FESINA ku a pone ku e otro sindikatonan a desafiliá?
Nos lo bai trata den e sigiente artikulo di yega na un kontesta riba e pregunta aki.

UPA

Na oktober di 1974 UPA un di e fundadornan di FESINA a bandoná FESINA.
Tabata den e temporada aki tambe ku MEP tabata forma parti di e Gobierno Sentral. Ta asina ku e direktiva ku a wordu bahá na okt. di '74 aki tabata wordu formá pa personanan di renombre riba tereno sindikal. Ta pa e posishon kritiko i di solaridat pa ku otro sindikatonan miembro di FESINA, ku nan a tuma més, nan garganta mester a kai. Ta konosí ku e tempo ei Rancho i Madiki tabata "bolwerk"-nan di MEP. Ta bon konosí tambe ku mayoría di e trahadornan di waf, miembro di UPA e tempo ei tabata MEP rahá. Asta e propio lidernan sindikal aki tabatatin un sierto konfiansa den e partido aki komo ku yempo ku nan tabata den oposishon nan tabata play masha pro-obrero, prinsipalmente durante e welga di ANAAB na '72. Tabata pa motibo di a mantené nan prinsipionan di sindikalista e hendenan aki a wordu *manipulá* dor di eksponentenan di MEP e tempo ei (Watty Vos) for di nan posishon den e direkshon di nan sindikato. Nan a yega di kritiká e polítika di e partido den gobierbo severamente den diferente komunikadonan, prinsipalmente durante e welga den e hotelnan grandi i durante e problema ku VLA e tempo ei ront di e "lerarenopleiding".
Pa motibo di a preferá di mantené prinsipionan sindikal riba hunga rol di marioneta di polítika partidario nan a wordu "eliminá".
Esnan ku kier sá mas tokante e asunto aki mester lesa un entrevista ku a sali den e revista LANTA di december 1974 ku Alicio Quandt, ex-president di UPA.
Den e entrevista aki Sr. Quandt ta bisa, nos ta sita un frase: "I nos tin hende ku a yega di tende e lider di MEP ekspresá den HONG KONG ku e tin su hendenan pa KIBRA FESINA, si FESINA sigi pompa!" Esaki ta na december '74 . . . awe na januari '78 parse ku e menasa aki a wordu realisá.

GABA I ANAAB

Dia 30 di oktober di e mesun aña 1974 aki e dos sindikatonan aki ta saka un komunikado konhunto kaminda nan ta ekspresá nan disgusto pa loke a pasa ku UPA. Nan a bisa riba e fecha aki ku nan sí no lo sali foi FESINA i ku nan ta apoyá FESINA shen porshento. Kiko a pasa? Palabras, palabra, palabras . . .
Ni dos aña despues ANAAB ta bandoná FESINA pa e mesun motibo di manipulashonnan polítiko dor di e mesun partido ku na '75 a gara e mando di e teritorio insular.
GABA tambe ta sigi e mesun rumbo na e mesun aña '76 aki.
Di ANAAB nos a spera esei di hopi tempo kaba. Kada ora ku surgi un konflikto entre e gobierno formá pa MEP i e trahadornan di gobierno (kualnan tabata ambtenarnan afiliá na ANAAB, trahadornan afiliá na GABA i maestronan di skol afiliá na VLA) ANAAB tabata e promé ku tabata hala atrás na momento di tuma akshonnan. I esaki no a pasa ún biaha pero *tur* biaha! E direktiva di e tempo ei, den esun aktual tin varios di nan ainda, tabata tira kulpa riba falta di interés i apoyo di parti di e miembronan. Por ta ku esaki tabata berdat; talves un parti di e miembronan tabata tin miedo di represayanan. Pero echo ta keda ku varios di e dirihentenan di ANAAB tabata fuertemente ligá na polítika partidario, den e kaso aki na MEP. I ta mas ku natural ku nan lo no kier enfrentá nan "baas"nan, kendenan ta esnan ku ta bisanan kiko mester pasa den ANAAB. Awe e mesun kos ta sigi pasa.
GABA pa basta tempo tabata konta ku un direktiva basta fuerte bou gia di sr. Juaquin Vries. Den e pemponan ku e direktiva aki tabata na mando, hopi kos a wordu logra na benefisio di e miembronan. Pero dor di manipulashonnan polítiko i falta di interes of miedo di parti di e miembronan, un grupito a logra forsa un desishon riba un reunion general pa GABA desafiliá for di FESINA. Asta sr. Vries a bin bek komo president, pero ela pone komo kondishon ku den un korto tempo un reunion general mester wordu tení kaminda e salimento for di FESINA ta wordu diskutí i votá riba dje di nobo.
Mirando ku e resto di e direktiva (ku ta bou fuerte influensia di MEP) no kier a bai di akuerdo ku esaki i tabata preferá di mantené un desishon di apenas 50 hende, sr. Vries a disidí di pidi su retiro komo president di GABA.
Despues a sigi e otronan, UEA, ku ta bou gia di un ferviente simpatisador di BETICO naturalmente tambe a bandoná FESINA.
BEBA grasias na dios a wordu eliminá i e miembronan a drenta filanan di FTA, lokual segun nos tabata un desishon hopi sabio.
SNP a stop di eksistí. ABV no sá kiko nan tin di hasi, nan tin di warda poko tempo pasa . . .
E balans ta: FTA i SIMAR.

E AKSHONNAN DI OUGUSTUS 1977

Nos a analisá e akshonnan aki ampliamente den nos edishon di sept. 77.
Sinembargo nos kier a analisá e aspekto "sindikal", si bo por duné e nomber aki antó, di e dianan aki.
Durante e dianan aki nos por a mira kon loke NUNKA por a wordu lográ ainda na Aruba a base di prinsipionan sindikal, di un lucha komun di tur e trahadornan pa un mihó partishon di e rikesanan, sí por a wordu lográ pa motibonan puramente di polítika partidario.



Sr. Vries

No ta nada straño tampoko ku net FTA i SIMAR a absténé nan mes di tur akshon, manteniendo, nan sí, nan prinsipionan sindikal.
Den e akshonnan di ougustus e miembronan i PRINSIPALMENTE e direktiva di IOWUA ku nunka a "give a damn" kiko ta pasa ku e otro trahadornan aki fo, i mas pió ainda ni sikiera ku e trahadornan "kolega" di nan ku ta traha ku kontratista riba tereno di LAGO, a sera kabes ku "sindikatonan" manera GWU i HWU (ku ni eksistí no ta eksistí mas).
Den e mundo sindikal i tambe pafó di esaki ta konosí ku IOWUA nunka no kier a mete ni tin nada di hasi ku e otro sindikatonan na Aruba. Ainda nos por korda kon na '72 nan a primintí ANAAB i FESINA ku nan tambe lo welga i ku nan lo paralisá LAGO. Kiko a pasá? Nada. Nos por korda ku den e welga di e trahadornan di hotel na '74 e direktiva di e sindikato aki a primintí di manda telegramnan i pamfletnan di protesta i tambe di solaridat pa ku e lucha di e trahadornan di hotel. Kiko a pasa? Un anochi dos miembro di IOWUA sumamente indigná a bin zundra na e "kantoor di welga" ex-ofisina di ANAAB,

pasobra un pamflet a wordu partí firmá pa e sindikatonan afiliá na FESINA i IOWUA tambe. Ningun otro sindikato a rabia, IOWUA só pasobra nan no a haya chens di lesa e pamflet promé ku ela sali.
Ademas e pamflet aki no a sali for di e seno di e sentro di akshon tampoko e tempo ei. Pero e insidente aki ta tipifiká e mentalidat di e hendenan aki klaramente. Nan kier papia só, pero solidaridat sindikal pa ku otro trahadornan na ARUBA i pio na resto di mundo, un ta kos ku nan ta sinti. Nan ta un klase aparte pa nan na promé lugar ta bin e staf di merikanonan, despues ta bin e "arucanonan" miembronan di staf bibá den colony, despues ta bin e CR-nan i na fin ta bin e trahadornan di Lago. Despues di nan no ta bin nada. Loke nos ta skirbi aki naturalmente no ta biba bou tur trahador di Lago, nos tin entendí ku tin hopi miembro malkontento ku e aktual maneho di e direktiva, pero ta e ambiente aki bo ta respirá kada biaha ku bo topa un di e miembronan di e direktiva di IOWUA.
Pero pa nos bolbe bek riba e akshonnan di ougustus, ta pret pa ripará ku ta net ku e sindikatonan di mas korumpí, ku ta konosí pa bende interes di nan miembronan ku doño di trabou, GWU, IOWUA a sera kabes kuné.
I loke ta mas pió ta, ku e sindikato aki kasi no ta konta ku ningun miembro mas. Julio Quijada i John Hart, personanan ku den pasado a manipulá na un manera barbaro ku plaka di obrero (si bo kier sa mas di esaki lesa e revista LANTA di dia 26 di juli 1974, kaminda sr. Luis Odor ex-tesorero di GWU ta na palabra) tabata irónikamente e *portavosnan* di e asina yamá sindikatonan uní di Aruba. Nan tabata papia pa e miembronan di IOWUA, ANAAB, GABA, UEA, etc.
Ku otro palabra, lagando Chinto Geerman afó un rato, ta e duo aki tabata e "superstar"-nan di e asina yamá "Sindikatonan Uní di Aruba".
Na unda, den ki abismo sindikalismo a kai riba nos isla kuminsando na '74 i kulminando na oug. '77 ta tristo pa konstatá.
I e miembronan di e "sindikatonan" uní aki a laga e polítikonan di MEP hunto ku e duo ariba menshoná, ku komplisidat di e direktivanan di nan sindikatonan; nan a laga nan mes wordu uzá malamente pa alkansá metanan di indole puramente polítiko partidario.
Ta tristo pa menshoná ku e mesun direktivanan aki di GABA i ANAAB, ku tabata forma parti di e "heroíko" sindikatonan uní, tempo ku nan mester a forma bloke huntu ku SIMAR pa bai kontra e desishon diktatorial di Bestuurscollege na dec. '76 di paga un lumpsum i no ahustá e salarionan mas na e alse di kosto di bida, manera lamchi a aseptá e desishon di nan "hefe"nan den B.C. Ta visto ku nan tei djis pa hasi loke e polítikonan manda nan.
A keda FTA i SIMAR.
Nan no a partisipá na e akshonnan di ougustus; nan a mantené nan mes na nan prinsipionan sindikal.
Pero FESINA a wordu kibrá, manera ku a wordu spiertá na dec. di 1974!

PAKIKO FESINA MESTER A WORDU KIBRA?

FESINA komo un federashon di sindikato semper a obra i a reakshoná riba sierto akontesimentonan den nos komunidat, saliendo for di su prinsipionan sindikal.



1 mei-viering (SIMAR-delegatie).

Manteniendo su mes na e prinsipio aki ta hopi visto ku FESINA for di dia ku ela wordu fundá lo tin di bai hayé ta ataká o señalá malmaneho di e gobiernonan tanto sentral komo insular. Naturalmente e miembronan di e federashon di un otro banda komo kompañeronan den e mesun federashon di un manera of otro mester respaldá e kompañeronan di un sindikato hermano oranan haya nan mes den konflikto.
Un bloke asina ta peligroso pa polítikonan ku tin otro metanan den nan kabes.
Pió ainda si nos ripará ku FESINA ta mantené su mes na e prinsipio tambe di no mete su mes den polítika partidario.
Ademas solidaridat bou trahadornan di diferente sektor manera tabata e kaso den FESINA "per definitie" ta forma un peliger pa e interesnan di e klase riku i nan kompinchinan, ku ta e polítikonan.
Ta pesei mes MEP astutamente a sa empleá e polítika di infiltrashon den e direktivanan di e diferente sindikatonan ku e meta di kibra e union aki. Esaki nos ta yama: *dividí i reina.* Dividí e klase trahador, kibra nan forsa di unión, pone poko marioneta den e direktivanan ku ta hasi loke nan wordu mandá, pa despues uza e masa pa nan finnan polítiko partidario; Vox populi, Vox Dei!
A resta: FTA i SIMAR.

SIMAR

Ta hopi lamentable ku nos propio sindikato parse di ta muriendo un morto sigur. Talves e preshon polítiko a bira muchu pisá pa e lombanan di e maestronan karga? Esaki lo nifiká e ora ku nan a entregá meskos ku e otro sindikatonan.
Esaki lo nifiká alaves ku nan lo pasa pa historia komo *traidornan* di nan propio kousa: Eduká i gia e hubentut pa e ser un bon siudadano, a base di prinsipionan sano, hasiendo di nan siudadanonan *konsiente,* pa mayan nan no wordu manipulá dor di ningun poder; ni ekonómiko, ni polítiko!
"Si boso komo maestro di skol no por sera kabes pa eksponé fayonan i inhustisianan den nos komunidat, si boso ni sikiera por forma un sindikato, anto kon boso kier pa nos logra esei mayan . . .? "lo ta un ponensia hopi na su lugar di parti di kalke studiante.
Talves e mayoría di e maestronan por a boltia?
Talves nan tambe den nan mayoria kier hala garoshi pa e polítikonan na poder? SIMAR, simar, waar bestu bleven . . .?
SIMAR desde juli '77 ta halando su ultimo rosea i ta artifisialmente e ta wordu tení na bida ku "voorlopige besturen", "voorlopige voorlopige besturen", "beheercommissies", "intensive care units" etc. etc.
Ta keda na e miembronan awor pa disidí. Si nan ta haya ku ta bale la pena pa keda eksistí nan mester demostrá esaki dor di bin e reunionnan general; si mayoría no ta sinti nada pa mantené e sindikato, anto a yega e momento pa likidá e sindikato! "So simpel as that".
Mayan ora e miembronan realisá kiko nan a perde, talves nan lo por yega na lanta un sindikato di nobo atrobe . . .

PRONOSTIKONAN PA 1978

Mirando loke a pasa durante '77 riba tereno sindikal, kual segun nos a hiba nos mas ku 10 aña atras sindikalmente mirá, nos lo por trata na duna nos pronostikonan pa '78.
Nos tin ku bisa ku sindikalmente nos ta miré masha skur.
Segun nos na prinsipio di e aña aki SIMAR lo wordu likidá.
E otro sindikatonan lo bai sigi kompinchá ku partidonan polítiko (ku esepeshon di FTA nos ta spera) i hasiendo esaki nan ta lubidá por kompleto e interésnan di nan miembronan.
Dor di e posishon di dominio aki ku e partido polítiko mas grandi na ARUBA tin riba gran parti di e direktivanan di e diferente sindikatonan i prinsipalmente riba esnan trahado den gobierno, esta GABA i ANAAB, nos por pronostiká ku a lo largo nan lo bai "schakel uit" e direktivanan aki i ku nan lo bai hasi i deshasí manera ku nan ta deseá ku e trahadornan den gobierno.
Esaki lo bai trese kuné ku e historia di '72 lo bai ripití su mes i ku e miembronan porfin lo bai pone fin na e manipulashonnan aki.
Pero nos no ta mira esaki pasa durante '78. E

Historia a demostrá hopi kaminda na mundo ku pa konsolidá su poder, fasismo ta kuminsa, asina ku e koi poder, ku kibra i eliminá e organisashonnan popular, prinsipalmente esunnan ta purba na defende e interesnan di e klase trahador i ta purba konsientisá e pueblo . . .

desaroyo aki lo prinsipiá den '78 i tur kos ta dependé di e sirkunstansianan.
Mirando e situashon aki di entrega di parti di sindikalismo na Aruba pa ku e partido na mando i tambe e situashon kaminda e miembronan di e sindikatonan ta preferá di sigi siegamente i skucha polítikonan zundra i skupi riba lidernan sindikal di prinsipio ku ta defende nan berdadero interésnan komo trahador, nos ta kere ku nos tin ku bisa ku pase loke pase ku nan, ta nan mes a buské.
Tin un proverbio ta bisá: "Kada pueblo ta haya e lidernan ku e meresé!"
Meskos nos por pone "sindikato" na lugar di e palabra "pueblo" aki, pasobra ta e miembronan ta elihí e direktiva.
Nos ta spera ku mayan ora ku kada ken a siña nan les, ku nan lo sa di restituí na e lidernan sindikal honesto ku a mantené nan prinsipionan sindikal e balor i respet ku nan meresé di un i tur!



ABONO

Kerido lektor,

Mirando e kresiente interes pa nos revista Skol i Komunidat nos kier a dunabo e okashon pa aboná riba dje. Di e manera aki bo ta evita e molester di bai kumpré afó i bo no ta kore e risiko di perde ningun edishon. E revista aki ta eksistí 9 aña kaba (antes Vorm) i ta konsiderá su mes un revista serio i kritiko.
Pa aña nos ta publiká 10 numero, juli i ougustus nos no ta aparesé.
Si bo ta interesá pa aboná riba e revista Skol i Komunidat, yena e formulario aki bou i mandé mas pronto posibel pa nos na e sigiente adres:

SKOL I KOMUNIDAT, REAMURSTRAAT 2, ORANJESTAD, ARUBA.

Nos ta suplikabo pa manda bo check huntu ku e formulario.
Tambe ta posibel pa depositá e suma riba nos kuenta bankario: A.B.N. nr. 31.47.886.

- -

Si, mi ta interesá pa aboná riba e revista Skol i Komunidat pa e prèis di:

☐ *Antiyas:* *NAf. 12,50 pa 10 numero*
☐ *Hulanda:* *NAf. 16,— pa 10 numero*
☐ *Otro paisnan:* *NAf. 17,— pa 10 numero*
(Por fabor, marke un x den loke ta aplikable pa bo).

NOMBER: ....

ADRES: ....

....

Adhuntu mi ta ☐ *manda un check*
☐ *depositá e suma riba boso kuenta bankario*

Firma ....

grawata

Don King a ofresé Kid Betico 70.000 florin pa enfrentá Boy "The Bear". Di imediato Rocky Virgilio a wordn aserká (den sala di Staten) pa e fungi komo "sparring-partner" di Kid Betico, pero parse ku e no a bai di akuerdo. "No ku ta mi intenshon di "prate goed" loke a pasa, pero ta den e lns aki boso mester mira mi aktnashon den e sala di Staten," un Kid Betico sumamente emoshoná a deklará. Kid Betico, kende ta sn propio coach, manager, masahista l apoderado a sigi deklará na nos ku nan (lesa é) lo aserká Max awó.

★

Foi fuentenan fidedigno nos a ser informá ku e snshidat di e ultimo temponan den e awa di WEB a wordn okashoná dor di ku Gobierno Sentral kier bin ku un kos ku yama AOB.

★

Pa e parada grandi di Carnaval un grnpo di TAV lo wordu transportá ku truknan pa e sitio di salida, foi unda nan lo partisipá na e parada grandi ku un grnpo representando "libertat". E dia aki lo wordn konslderá komo un dia normal di trabon meskos ku manera p.e. ora un delegashon for di Hulanda bin Aruba of akshounan wordu organisá etc. etc. E mesun koi trabounan lo wordn uzá, spandoek, borchi etc.

★

Riba un di e elekshonnan pa reina di distrikto, nn di e kandidatonan a laga sa ku si e no sali awe nochi lo bin lynchamento.

★

Despues di a diskuti ampliamente rlba e proyekto di telefon, kual lo bai kosta e pagador di belasting e suma astronómiko di 37.000.000 florin esaki a keda aprobá unanimamente. Segun e deputado konserní esaki lo bai kaba kn e miseria ku nos pueblo ta aktualmente aden.
Nos di nos banda ta spera ku e aparatonan nobo lo ta trahá di un material mas suave, komo ku esunnan biew ku nos ta uzando awor ta poko duro pa esnan den miserla kome . . .

★

Mientras ku mayoría di e skolnan na Arnba, i entre nan diferente Mavo l Etao, no tin un sala adekuado ni material pa hasi gymnastiek drechi, bestnurscollege ta haya ta bon pa aprobá 25.000 florin na materlal nobo adishonal pa Colegio Arnbano, kual skol ya ta ekipá te na djente.
"Mas bo tin, mas bo ta haya, basta bo tin "connectlons". . .

★

Ministra Frank ta masha aktivo riba tereno di enseñanza. Porfin el a logra trese un proposishon di lel pa kambia nomber(!) di e ramonan di enseñansa. Ki dia ta kambia e kontenido mes?

★

Si konsenshi di e pueblo ta manera e korant Prome(p), e lo ta: Yen di mancha preto (potretnan) yen di vasío (mal gedruk), manera di pensa restringí (artikulonan di ún ldeologia).

Verslag van het onderzoek naar de stand van zaken betreffende het zittenblijversprobleem in de 1e, 2e en 3e klas van de basisscholen op Aruba

door Lydia Emerencia,

Pedagogisch Didaktisch Bureau Aruba

Oranjestad, december 1977

In het kader van haar stagewerkzaamheden heeft ondergetekende, studente Pedagogiek-Onderwijskunde, als stageaire bij het Pedagogisch Bureau Aruba, een onderzoek verricht naar de stand van zaken betreffende het zittenblijversprobleem in de 1e, 2e en 3e klas van de basisscholen op Aruba. Het is gebleken dat zowel de scholen als het Departement van Onderwijs behoefte hebben aan cijfermateriaal over dit probleem, maar dat deze gegevens niet voorhanden zijn.
Gezien de beperkte tijd die in het kader van de stagewerkzaamheden aan dit onderzoek besteed kon worden, is dit onderzoek beperkt gebleven tot de drie aanvangsjaren van het basisonderwijs en tot het schooljaar 1977-1978. Gekozen is voor de drie aanvangsjaren daar eerder onderzoek heeft uitgewezen dat juist in deze jaren het merendeel van de zittenblijvers in de basisschool is gekonsentreerd, en dat het percentage doubleurs afneemt naarmate het aantal leerjaren toeneemt (Informatieblad no. 8, Dept. v. Onderwijs, okt. '74).
Daar het onderzoek zich slechts over één jaar uitstrekt, kunnen er geen konklusies getrokken worden over eventuele trends in het zittenblijversaantal|percentage. Hiervoor zijn er gegevens van verschillende opeenvolgende jaren vereist.
Dank gaat uit naar de Inspektie van het basisonderwijs, de schoolbesturen, de hoofden van de basisscholen, leerkrachten en aan Rubia Bernabela en Eveline Croes, APA-studenten, die hun medewerking aan dit onderzoek hebben verleend.

Inleiding

De informatie, welke in dit verslag verwerkt is, is verzameld hoofdzakelijk door middel van de zg. leerlingenkaarten. Deze leerlingenkaarten nemen een min of meer uniforme vorm aan voor alle scholen. Van deze kaarten is overgenomen de naam van de leerling*), huisadres*), geboortedatum, geslacht, of de leerling in het betreffende leerjaar is gedoubleerd en of de leerling in de voorgaande klassen is gedoubleerd.

Opgemerkt dient te worden dat bij het lezen en interpreteren van deze gegevens rekening moet worden gehouden met het feit dat in vele gevallen de leerlingkaarten niet volledig zijn bijgehouden. Het komt b.v. meermalen voor dat leerlingen die van de ene school naar de andere overstappen, hun gegevens niet meenemen, waardoor de ontvangende school niet de gegevens heeft over de schoolloopbaan van het kind. Gezien de geboortedatum van vele van deze leerlingen is men geneigd te denken dat men met een doubleur te maken heeft. Dit kan echter niet met zekerheid gezegd worden, daar het ook voorkomt dat leerlingen ouder zijn dan de klasgenoten, niet vanwege zittenblijven, maar vanwege het op late leeftijd naar school gaan.
Dus het percentage zittenblijvers wat in dit verslag gegeven wordt, moet gezien worden als: het percentage zittenblijvers zoals terug te vinden is op de leerlingenkaarten van de scholen. Het werkelijke percentage zal hoogstwaarschijnlijk iets hoger liggen.

Tenslotte nog een zeer belangrijk punt: Bij het lezen en interpreteren van deze gegevens dient men zich telkens voor ogen te houden dat dit cijfermateriaal niet meer is/kan zijn dan een indikatie van het probleem. De verschillende percentages die gegeven worden kunnen niet als absoluut worden opgevat. Het is namelijk zo dat de zittenblijver van de ene school, of zelfs van de ene klas, niet gelijk gesteld kan worden met de zittenblijver van de andere school of de andere klas. Er zijn diverse faktoren die maken dat deze vergelijking moeilijk getrokken kan worden.

— Ten eerste wordt er op de basisscholen geen gemeenschappelijk criterium gebruikt voor de beslissing van overgang of doublure. De ene school is wat 'strenger', de andere wat 'soepeler'. M.a.w. de leerling op de ene school met dezelfde rapportcijfers als een andere leerling op een andere school blijft wel zitten en de andere niet.
— Ten tweede hanteren de verschillende scholen ook een verschillend beleid t.a.v. het doubleren. Er zijn scholen waar het beleid gevoerd wordt dat leerlingen slechts twee keer in hun schoolcarriere blijven zitten en vervolgens, ingeval van onvoldoende prestaties, toch wegens leeftijd bevorderd worden. Aan de andere kant zijn er ook scholen waar leerlingen wel meer dan twee keer in hun schoolcarrière blijven zitten. B.v. op de ene school zal een leerling die al in de 1e en in de 2e is blijven zitten, verder op deze school niet meer doubleren. Terwijl op een andere school zo'n leerling wel nog een keer in de 3e kan blijven zitten. Sommige scholen laten de leerlingen ook maar één keer in een leerjaar doubleren, terwijl andere scholen sommige leerlingen drie keer hetzelfde leerjaar laten overdoen.
— Ten derde is het zo, dat, ook al wordt er hetzelfde criterium gehanteerd en hetzelfde beleid gevoerd, het dan nog moeilijk is vergelijkingen te trekken tussen de ene zittenblijver en de andere. Dit omdat achter dezelfde cijfers voor dezelfde vakken op hetzelfde schoolse nivo, bij verschillende leerkrachten en op verschillende scholen, er grote verschillen in prestatievermogen verscholen (kunnen) gaan. Een 5 bij de ene leerkracht is/hoeft niet voor hetzelfde prestatienivo te staan als een 5 bij een andere leerkracht (zie ook: A. D. de Groot: "Vijven en zessen").

Deze faktoren in konsideratie genomen, kan men stellen dat het zittenblijverspercentage niet meer weergeeft dan het aantal kinderen dat in feite meer dan één jaar in dezelfde klas doorbrengt. Dit percentage geeft geen inzicht in het totale aantal kinderen dat in de praktijk, op de een of andere manier, problemen heeft met het onderwijs.

---

*) *Deze gegevens worden verzameld in het licht van een ouderonderzoek, die ook als onderdeel van de stage, in januari en februari '78 verricht zal worden.*

Tabel I:

Het totaal aantal leerlingen in klas 1, 2 en 3 van de basisschool Aruba, naar geslacht en per klas, 1977-1978.

	klas 1	klas 2	klas 3*	Totaal
jongens	708	733	634	2075
meisjes	710	603	605	1918
Totaal	1418	1336	1239	3993

** Van een van de scholen is één 3e klas buiten het onderzoek gevallen. Voor de rest strekken de gegevens zich uit over alle 33 basisscholen en alle drie aanvangsklassen.*

Tabel II:

Het totaal aantal doubleurs, per klas en naar geslacht, 1977-1978.

	klas 1		klas 2		klas 3*		TOTAAL	
	aantal doubl.	aantal 2x ged.	aantal doubl.	aantal 2x ged.	aantal doubl.	aantal 2x ged.	aantal doubl.	aantal 2x ged.
jongens	114	1	132	2	85	1	331(16%)	4
meisjes	77	3	65	–	60	–	202(11%)	3
Totaal	191(14%)	4	197(15%)	2	145(12%)	1	533(13%)	7

N.B.: Het betreft hier doubleurs in het betreffende leerjaar.

** Van één van de basisscholen is een 3e klas buiten het onderzoek gevallen.*

Uit bovenstaande tabellen blijkt:

— dat in het schooljaar 1977-1978, 13% van de leerlingen in klas 1, klas 2 en klas 3 een doubleur is in het betreffende leerjaar. Van dit aantal zijn 7 leerlingen 2 maal gedoubleerd en zitten dus voor de derde maal in het betreffende leerjaar.

— dat het percentage doubleurs voor de 2e klas het hoogst ligt (15%). Het percentage voor de 1e klas is 14% en voor de 3e klas 12% .

— dat het percentage zittenblijvers onder de jongens (16%) een stuk hoger ligt dan het percentage zittenblijvers onder de meisjes.

Bij de verwerking van de gegevens hebben we de scholen onderverdeeld in vijf regio's, te weten:
regio 1: de scholen te Oranjestad (10 scholen
regio 2: de scholen te Noord en Tanki Leendert (3 scholen)
regio 3: de scholen te Paradera, Sta. Cruz, Macuarima en Kadushi Largo (6 scholen)
regio 4: de scholen te Pos Chiquito, Savaneta, Brazil (4 scholen)
regio 5: de scholen te San Nicolas (10 scholen).

Deze indeling is gemaakt om na te gaan in hoeverre en waar er eventuele verschillen optreden tussen de regio's en tussen de 'steden' en de 'buitendistrikten'.

Tabel III:

Het totaal aantal leerlingen per regio en per klas, 1977-1978.

	klas 1	klas 2	klas 3*	Totaal
regio 1	511	451	449	1411
regio 2	147	130	138	415
regio 3	246	253	222	721
regio 4	142	151	137	430
regio 5*	372	351	293	1016
Totaal	1418	1336	1239	3993

** Van regio 5 is van een van de basisscholen een 3e klas buiten het onderzoek gevallen.*

Tabel IV:

De regionale verdeling van het zittenblijversaantal, per klas, 1977-1978.

	klas 1	klas 2	klas 3	Totaal
regio 1	59	70	48	177(13%)
regio 2	27	21	13	61(15%)
regio 3	36	35	23	94(13%)
regio 4	20	26	17	63(15%)
regio 5	49	45	44	138(14%)
Totaal	191	197	145	533(13%)

** Van een van de scholen in deze regio is een 3e klas buiten het onderzoek gevallen.*

Uit bovenstaande tabellen blijkt:

— dat het percentage zittenblijvers voor regio 1 en regio 3 gelijk ligt (13%), dat regio 4 een zittenblijverspercentage heeft van 14% en dat dit percentage voor regio 2 en regio 4, alle twee 15% wat hoger ligt.

— Als we de buitendistrikten samen nemen, dan blijkt dat ze samen 41% van het totale zittenblijversaantal bevatten, terwijl Oranjestad 33% en San Nicolas 26% van het totaal aantal zittenblijvers voor hun rekening nemen.
De buitendistrikten omvatten echter 39% van het totaal aantal leerlingen in de 1e, 2e en 3e klas, Oranjestad 35% en San Nicolas 26% .
Het blijkt dus dat verhoudingsgewijs de buitendistrikten geen groot verschil tonen met Oranjestad en San Nicolas. (Het zal blijken dat de verschillen tussen de scholen onderling veel groter liggen, zie bijlage 1).

Tabel V:

Van de derde klassers, het aantal leerlingen dat in voorgaande klassen is gedoubleerd, 1977-1978.

	klas 1	klas 2	kl. 1/2	Totaal
regio 1	35	38	25	98(22%)
regio 2	18	24	6	48(35%)
regio 3	26	26	14	66(30%)
regio 4	12	21	15	48(35%)
regio 5*	27	37	15	79(27%)
Totaal	118	146	75	339(27%)

** Van regio 5 is één 3e klas buiten het onderzoek gevallen.*

Uit bovenstaande blijkt:
— dat 27% van het aantal leerlingen, dat in het schooljaar 1977-1978 in de 3e klas zit, al is gedoubleerd in de 1e, 2e of 1e én 2e klas. M.a.w. ca. 1 op de 4 leerlingen heeft de 3e klas bereikt met minstens één keer doubleren.

— dat het aantal leerlingen dat vóór het bereiken van de 3e klas, zowel in de 1e als de 2e klas blijft zitten, toch opvallend groot is (6% van het totaal aantal leerlingen in de 3e klas).

— dat wat dit punt betreft er wel een tamelijk groot verschil is te bemerken tussen steden en buitendistrikten.

Tabel VI:

Van de zittenblijvsrs in de 3e klas, het aantal leerlingen dat ook in voorgaande klassen is gedoubleerd, 1977-1978.

	klas 1	klas 2	kl 1/2	Totaal
regio 1	10	4	2	16(33%)
regio 2	3	3	–	6(46%)
regio 3	5	4	–	9(39%)
regio 4	3	3	3	9(53%)
regio 5*	5	14	4	23(54%)
Totaal	26	28	9	63(44%)

** Van regio 5 is één 3e klas buiten het onderzoek gevallen.*

Uit deze tabel blijkt:
— dat voor het schooljaar 1977-1978, van het aantal leerlingen dat in de 3e klas is gedou-

bleerd (145 leerlingen), er 63 leerlingen (d.i. 44%), ook al eerder in hun schoolcarrière is gedoubleerd.
— dat van deze 63 leerlingen er 9 leerlingen zowel in de 1e als in de 2e is gedoubleerd. M.a.w. deze leerlingen zijn in de 1e, de 2e én de 3e klas gedoubleerd.

Tabel VII:

Van de leerlingen in de 2e klas, het aantal leerlingen dat in de 1e klas is gedoubleerd, 1977-1978.

	Aantal
regio 1	78 (17%)
regio 2	17 (13%)
regio 3	52 (21%)
regio 4	28 (19%)
regio 5	82 (23%)
Totaal	257 (19%)

Uit deze tabel blijkt:
— dat van de 1336 leerlingen in de 2e klas, er 257 leerlingen (d.i. 19%) al in de 1e klas is blijven zitten, dit is ca. 1 op de 5 leerlingen.

Tabel VIII:

Van de zittenblijvers in de tweede klas, het aantal leerlingen dat ook in de eerste klas is gedoubleerd:

	Aantal
regio 1	29 (41%)
regio 2	2 (10%)
regio 3	16 (45%)
regio 4	9 (35%)
regio 5	17 (38%)
Totaal	77 (39%)

Uit deze tabel blijkt dat van de 197 zittenblijvers in de tweede klas, er 77 leerlingen (d.i. 39%, oftewel ca. 1 op de 3 leerlingen) ook al eerder in de eerste klas is gedoubleerd.

Het zittenblijversprobleem

Tabel IX:

Grootte van de klassen 1, 2 en 3, 1977-1978.

	klas 1	klas 2	klas 3	Totaal
10 - 15 leerlingen	2	3	–	5 klassen
16 - 20 leerlingen	1	2	6	9 klassen
21 - 25 leerlingen	11	11	12	34 klassen
26 - 30 leerlingen	14	17	15	46 klassen
31 - 35 leerlingen	20	12	9	41 klassen
36 - 40 leerlingen	1	5	3	9 klassen
TOTAAL	49	50	45	144 klassen

Als laatste dachten wij dat het ook interessant was de grootte van de klassen weer te geven.

Uit deze tabel blijkt dat:
— de meeste 1e klassen groter zijn dan 30 leerlingen en kleiner dan 36 leerlingen.
— de meeste 2e klassen groter zijn dan 25 leerlingen en kleiner dan 31 leerlingen.
— de meeste 3e klassen groter zijn dan 25 leelringen en kleiner dan 31 leerlingen.



Onderwij
doelst
en leerst
Antilliaans

Tekst: Ronald Donk (wordt v

Inleiding

Na een roerig en emotioneel jaarbegin waarin politici het boksen en worstelen niet meer aan de Ali's en Geesinks overlaten en allerlei geruchten de ronde doen over de "aktenregen" bij pedagogiek heeft het misschien wel zin om ons onderwijs in samenhang met de samenleving verder door te lichten.

In het november- en decembernummer van dit blad heb ik getracht ons onderwijs, in het bijzonder het geschiedenisonderwijs te analiseren. De hoofdtoon van deze diagnose klonk nogal somber, maar dat zal wel niemand verbaasd hebben. De talrijke jeremiades in de lokale pers en het artikel van collega Jutten over de struisvogelpolitiek in ons educatiesysteem verduidelijken en versterken de opvatting dat de school reeds lang een crisis doormaakt. (1)

Mijn kritiek omvatte vooral de volgende punten: (2)

— het onderwijs werkt systeembestendigend en dus in het voordeel van de elite en de Nederlandssprekenden;
— onderwaardering en vervreemding van eigen cultuur, belemmering van identiteitsvorming en 'nationbuilding' worden (onbewust?) in de hand gewerkt;
— het onderwijssysteem is een kopie van het moederland; de weinige correcties en aanpassingen hebben niet geleid tot het formuleren van nieuwe uitgangspunten;
— leerstofinhoudelijk is antillianisering en regionalisering nog steeds een fictie;
— de historische vorming van de ervaren en toekomstige onderwijzers is inadekwaat.

Vaststelling van het ziektebeeld geeft echter geen soelaas: het (geschiedenis)onderwijs blijft levensvreemd, weinig structureel en verstarrend. Een schrale troost is dat de andere Caribische eilanden over het algemeen in hetzelfde geestelijk vacuum verkeren. Williams, de huidige premier van Trinidad, komt tot soortgelijke conclusies: "The curriculum of the British West Indian school is not adapted to the needs of the community". Hij wijt dit eveneens aan onder andere de slechte pedagogische opleidingen, het ontbreken van "aims and objectives" en de sociale omstandigheden. Vernietigend luidt dan ook zijn oordeel over de leerstof: "that bears no relation to the lives of the pupils". (3) De laatste jaren heeft een duidelijke analyse van de Engelssprekende eilanden tot ingrijpende wijzigingen geleid. Het verdient aanbeveling om onze bekwame en wetenschappelijk opgeleide onderwijskundigen een studie van deze ontwikkelingen te laten maken.

In dit artikel zal vanuit historisch perspectief de aandacht gericht worden op het opstellen van het leerplan (curriculum).

De belangrijkste determinanten van zo'n leerplan — de leerling, de samenleving, de wetenschap, de docent en de school — zullen in dit overzicht aan de orde komen.

A. HET ONDERWIJSLEERPLAN

In de decembereditie van Skol i Komunidat is er al genoeg inzicht gegeven over het begrip curriculum, het belang van een schoolwerkplan en de componenten die bepalend zijn bij het opstellen van het plan. Met nadruk wil ik de lezer er op wijzen dat het samenstellen van een leerplan geen éénmanswerk is en research vereist waarbij theoretici en praktijkmensen elkaar moeten vinden. Dit artikel moet daarom alleen maar gezien worden als een poging om onderwijsmensen in te lichten over alle problemen en moeilijkheden die de kop opsteken bij het formuleren van doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs op de Antilliaanse basisscholen.

De Nijmeegse lector in de onderwijskunde Giesbers kiest voor het curriculummodel van o.a. Bruner en Van Gelder, waarbij via de didactisch-analytische benadering onderwijsleerprocessen onderverdeeld worden in: doelstellingen, beginsituatie, leerervaringen, leerinhouden, methoden en evaluatie. (4)

Willen we op de Antillen komen tot een goed geformuleerd, logisch, systematisch, flexibel, pluriform, vakwetenschappelijk en onderwijskundig verantwoord, maar vooral praktisch bruikbaar onderwijsleerplan, dan zal er nog heel wat sociaal-wetenschappelijk werk verricht moeten worden. Over de huishoudgroepen, het kind, de maatschappij, de docent en de school zijn er weinig of geen studies verschenen en die weinige handelen meestal alleen over Curacao. Een voorlopig overzicht van deze leerplanbepalende componenten kan derhalve alleen maar fragmentarisch en onvolledig zijn.

1. Het Antilliaanse kind in de huishoudgroep

Vooraf moet gesteld worden dat het adjectief Antilliaans in dit verband al heel problematisch is. In de volksmond spreekt men van Arubaanse, Curacaosche, Bonairiaanse, Sabaanse, Statiaanse en St. Marijnse kinderen. Nu hebben de kinderen van deze eilanden bepaalde gemeenschappelijke, mondiale ontwikkelingspsychologische karakteristieken, maar plaatselijk zijn er noemenswaardige verschillen door andere omstandigheden. Toch kan generaliserend gezegd worden dat de meerderheid van de Antillianen in Afro-Caribische huishoudgroepen opgroeit. Slechts de blanke elite en een deel van de Arubaanse gezinnen kent (kende) een meer Westeuropese gezinstype met een duidelijk patriarchale en latijnse inslag. Op eventuele verschillen moet daarom gewezen worden.

In de Afro-Antilliaanse gezinnen, die het negroïde volksdeel omvat, is de sociale positie van de man over het algemeen erg marginaal. Ofschoon het aantal huwelijken de laatste jaren sterk is toegenomen onder deze volksklasse worden zulke gezinnen toch gekenmerkt door de centrale positie van de moeder of soms grootmoeder. In het concubinaat is de man meestal niet de biologische vader van alle kinderen. Hij voelt zich dan ook niet verantwoordelijk en oefent zijn sociale vaderschap niet uit. Als de moeder door arbeidsverplichtingen, vaak uit financiele nood, ook nog vaak afwezig moet zijn, krijgt men een indruk van de opvoeding van deze kinderen. De liefde voor de kinderen zal wel niet ontbreken, maar de tijd en de aandacht voor het kind zal heel snel afne-



sleerplan,
llingen
ofkeuze in
perspectief
volgd) foto's: Rinus de Graaff

men. Er wordt dan weinig met het kind gespeeld na de kleuterperiode, hetgeen een storende uitwerking op het opgroeiende kind kan hebben. Winkel wijst op de cultuurarmoede, de afwezigheid van een echte geborgenheid en vertrouwensverhouding, zodat de kansen op een wereldverkennende exploratie door een gebrek aan zelfvertrouwen geremd worden. (5)

In deze matrifocale gezinnen ervaart het jonge kind (on)bewust de negatieve liefdeservaringen van de moeder. Bij een monogame gezinsstructuur krijgt het overigens geen beter voorbeeld omdat door de heersende dubbele moraal de man vaak seksuele relaties buiten het gezin onderhoudt. Als zijn vrouw maar onwetend over deze relaties blijft . . .

Wat de opvattingen over de man betreft, leeft er in brede kringen van de gemeenschap de gedachte dat hij zijn mannelijkheid moet tonen en behoort te leven als een "heman". De jongens groeien in de huishoudgroep op met het idee van "machismo". De mannelijke vrijbuiter die al op jonge leeftijd leert dat hij in het gezin weinig of geen huishoudelijke arbeid hoeft te verrichten. Daar zijn toch de meisjes en de moeder voor! De vrouw heeft dus in vele gezinnen alleen maar een dienende functie. In het Westeuropees gezinstype van de blanke Antillianen is door de vele contacten met de Spaansbeïnvloede overwal een latijnse inslag te constateren. (5) De vader heerst over het gezin als een patriarch en de vrouw moet hem op zijn wenken bedienen. Als zij er achter komt dat haar man een buitenvrouw heeft, heeft zij uit angst voor hem niet de moed hierover te klagen. Sterk heerst ook de opvatting dat een vrouw altijd thuis behoort te zijn, zeker als de man ook thuis is. Wel heeft de man alle vrijheid om op paranda te gaan. In dit gezinstype wordt heel streng op de meisjes gepast, want iedere schande moet de familie bespaard blijven (maagdelijkheidscomplex). Ondanks het toenemende aantal huwelijken (1973 op Curacao 62,9% gehuwd en 5,7% in concubinaat) en een dalende tendens in het geboortecijfer, kan gesteld worden dat de meeste Antilliaanse kinderen opgroeien in gezinnen waar de emancipatie van het meisje en de vrouw nog zeer veel te wensen overlaat. Eveneens moet gewezen worden op het toenemende aantal echtscheidingen, de vele alarmerende berichten over geslachtsziekten (onder jongeren) en de geruchten over de vele abortusgevallen. Gedwongen huwelijken zijn ook bepaald geen uitzondering.

Conclusie

Uit het bovenstaande krijgt men de indruk dat het kind in vele Antilliaanse gezinnen niet intentioneel opgevoed wordt door de ouders of moeders. In seksuele, zedelijke, esthetische en sociale zaken wordt het kind niet bewust opgevoed. Het jonge kind leert weinig met speelmateriaal omgaan; er wordt weinig mee gespeeld of gepraat. Het meisje heeft in de toekomst weinige kansen op een gelijkberechtigde behandeling.

Uitgaande van deze gegevenheden zou het onderwijs een ontwikkelingsmodel moeten ontwerpen dat de kinderen een meer bewuste opvoeding en opleiding geeft over het doel, de plaats en de functie van huishoudgroepen in onze samenleving. Zulke procesmodellen en procesdoelen moeten via themata in het curriculum opgenomen worden.

2. De Antilliaanse samenleving: cultuur, economie en politiek

Socio-cultureel gezien is onze samenleving een populatie van immigranten. Door Afrikaanse, Europese en Aziatische bevolkingsgroepen die zich met elkaar vermengd hebben is er een unieke, gesegmenteerde maatschappij naar ras en cultuur ontstaan. Door de *Afrikanisering* is er op velerlei levensgebieden een duidelijke inbreng te herkennen in het papiamento, de godsdienst, dans en zang en in allerlei volksverhalen en -gebruiken. Toch zeggen allerlei begrippen als oyada, labado di morto, ocho dia, zumbi, brua, tambu, dande enz. de meeste leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs niets! En als ze een begrip toevallig wel kennen (tumba, dande) weten ze meestal de oorsprong ervan niet. Door de hollandisering en amerikanisering van de 20e eeuw zijn de afrikanismen in onze cultuur teruggebracht tot restfuncties (kurado) of folkloristische, soms antiquarische overblijfselen. De laatste tijd vindt er een "herleving" van deze cultuurelementen in gecommercialiseerde vormen plaats als vermaak voor de toeristen.

Bij vele Antillianen onderkent men soms ook een versluieringstaktiek ten aanzien van het Afrikaanse verleden. De beeldvorming over Afrika en de "huidskleurstatus" spelen hierin mijns inziens een belangrijke rol: Afrika was en is primitief, Blank is mooier dan zwart, lichtgekleurden vinden zichzelf meestal blank.

Dit superioriteitsgevoel ten opzichte van Afrika en de ontkenning in de geest van het Afrikaans verleden bij velen kent een soortgelijke parallel in het Caribisch gebied. Fanon maakt duidelijk dat er vóór 1939 op Martinique en in West-Indie als volgt over de neger gedacht werd: "If it's a nigger you want, go and look for him in Africa". (7) Tijdens en na de tweede wereldoorlog vond er door allerlei oorzaken maar vooral door de invasie van gevluchte Fransen naar Martinique een kentering plaats. Door de wrijvingen met de blanken accepteerde men het negritude-verschijnsel en zei men niet meer: "Don't pay attention to my black skin, it's the sun that has burned me, my soul is as white as yours". Door de invloed van de negritude-beweging onder leiding van Césaire zei men tegen de man uit Afrika: "Don't pay attention to my white skin, my soul is as black as yours and that is what matters". (8)

Zo'n ontwikkeling van de "great white error" naar de "great black mirage" doet op de Nederlandse Antillen, behalve in enkele intellectuele groepjes, zeker nog geen opgang. (9) Evenals in Suriname bestaat er een aspiratie tot kleurverbetering (drecha rasa) en een tragisch identificatieverschijnsel (macamba pretu).

Dat op zes eilanden met een in grote meerderheid gekleurde of zwarte bevolking de Afrikaanse cultuurelementen niet positief gewaardeerd worden, hangt ongetwijfeld samen met het vervreemdingsproces van

het onderwijskolonialisme maar waarschijnlijk ook met een minderwaardigheidecomplex dat zijn oorsprong vindt in de slavenmaatschappij. De dominante positie van de blanken heeft hiertoe bijgedragen.
De Europese cultuur heeft door de sociaal dominante positie van de blanken model gestaan voor de onderliggende lagen. Voor sociale mobilisering was *europeanisering* een vereiste. Bewijzen hiervan zijn het Nederlands, het Engels, het christendom in al haar schakeringen als het roomskatholicisme, het anglicanisme, het calvinisme, de hernhutters en andere. In het onderwijs was en is de Europese (Nederlandse) invloed zo groot dat de beleidloze politieke leiders er geen idee van hebben hoe zij de herstructuring moeten aanvangen. Voor de gevolgen van deze invloed op het onderwijs wordt verwezen naar de eerste twee artikelen.
Op sommige gebieden is het Europese cultuurerfgoed omgebogen door latiniserende en/of afrikaniserende tendensen. Dat blijkt in de muziek (wals, mazurka, polka, kuarta), het Antilliaans Nederlande en vooral in het roomskatholicisme. In de politiek is het systeem Europees van oorsprong, maar het politieke gedrag latijns.
Behalve afrikanisering hebben de Benedenwindse eilanden ook een sterke beïnvloeding van Latijns-Amerika ondergaan, vooral in de 20e eeuw door de moderne communicatiemiddelen (novela's, merengue etc.). Naast deze *latinisering* van Spaanse kant, bestaat ook de Portugese-Joodse invloed die essentieel geweest is voor onze creoolse taal.
Door de komst van de olie is de Antilliaanse samenleving nog gesegmenteerder geworden, zodat er ook een tegenstelling bestaat tussen vroegere en latere immigrantengroepen. Deze raciale en culturele verscheidenheid veroorzaakt fricties die Romer "subtiel racisme" noemt. (10) Ik ben echter van mening dat in de intieme sfeer (huwelijk, verkering, clubvorming enz.) de kleurbarriere nog springlevend is. In deze niet geïntegreerde, maar gespleten eilandelijke entiteiten waar op nationaal niveau (nog) geen volksbesef bestaat, staat de poort voor buitenlandse culturele invloeden wijd open.
Door het toerisme, op Aruba al vanaf de Lagovestiging, is het materialisme sterk toegenomen. Volgens Romer ging de Antilliaanse mens het eigene onderwaarderen en dat leidde tot "identiteitsverkruimeling". (11)

Economie

Voor een toerist heeft de Antillen ogenschijnlijk een welvarende structuur, maar bij een nadere analyse blijkt al snel dat onze economie aardig wat "zwarte" plekken kent. Het is niet toevallig dat juist het negroide volksdeel in de lagere sociale strata voorkomt; dit lijkt wel een historische determinantie van de onderbouw. Daar de eilanden in verleden en heden altijd satelliet zijn geweest van een westers metropool, hebben zij weinig kansen gehad tot een eigen ontplooiing. De economische opbloei van de Antillen was daarom juist het grootst toen Europa in moeilijkheden zat door de crisis en oorlogen (1929, 1950). Deze structuur van afhankelijke economie heeft derhalve de Antillen opengegooid voor alle buitenlandse invloeden, zodat een eigen nationaal economisch beleid of onmogelijk is of zich volkomen moet afstemmen op de verlangens van de buitenlandse firma's, die in de nationale ondernemingen een goede markt van satellietbedrijven hebben. Volgens Frank zal de omklemming van de multinationals in de wereld alleen maar toenemen daar de (westerse) technologie een miljardenresearch vereist, die andere landen nooit zullen kunnen betalen. (12)
Voor een klein land als de Antillen, dat economisch in het koninkrijk de rol van het goed geklede bedelaartje speelt, is het toekomstperspectief erg somber. In zo'n metropool-satellietverhouding profiteert namelijk slechts een deel van de bevolking. Om industrieen aan te trekken verkoopt men de nationale natuurrijkdom en offert men het culturele erfgoed op.
Het toerisme als economische bron heeft de buitenlandse invloed directer gemaakt (dollar, snackbar, voedsel) maar ook heel wat arbeidere die in de toeristische sector werken een bepaald aspiratieniveau en levenspatroon bijgebracht: geld uitgeven, materialisme, gokken, uit eten gaan; dus het consumptief gedrag van de Amerikaan. Om dan nog maar niet te spreken van de motieven van onze jongeren die in de hotels rondhangen.
Cultureel gezien blijken de Antillen gespleten en in een identiteitscrisis en op economisch gebied blijkt de omstrengeling evenmin bewust ervaren te worden. Dit wijst op een groot gebrek aan zelfkennis, zelfonderzoek en zelfbewustzijn. Op politiek gebied is dezelfde structuur evident.

Politiek

Politiek gezien zijn wij sinds de brand van Willemstad in een versnelling naar de onafhankelijkheid terecht gekomen. Door het gemis aan politiek beleid en de voortzetting van de "brood-en-spelen-politiek" weet nog geen mens welke wegen bewandeld moeten worden. Toch schijnt het woord "independencia" bij onze politici een magische klank te hebben, zodat een deel van het kiezersvolk in "Koeweitachtige" mythen gaat geloven. Zulke utopische droombeelden lijken echter nog veraf en wekken verkeerde aspiraties onder het volk.
Een politieke analyse binnen de Antillen vertoont door het vele optreden van onze politieke protagonisten wel een dynamisch karakter, maar partijprogrammatisch lijkt het vaak niet veel meer dan de "ideologie van het reizen" te zijn. Daardoor kent onze samenleving ook geen enkel ideaal waar iedereen eendrachtig aan mee wil werken. In plaats van het veel gehoorde "planificeren" ervaart de kiezer alleen een politieke dorpsshow met Don Quichotte-achtige toestanden: van cocktailparty's naar boks- en worstelgala's. Voor de opgroeiende jeugd die zich vaak idenfificeert met de kleingeestige sterke mannen werkt dit gedoe van de onvolwassen politiek alleen maar misleidend en misvormend.
De relatie tussen de politiek en het schenken van ambten (nepotisme) werkt ook al frustrerend op onze samenleving: ondeskundigheid, het verschijnsel van de "partijzeef" in het toekennen van sociale hulp (huisvesting, beurzen etc.) en het ontmoedigen van carrièreplanning.
In Antilliaans verband valt, behalve het afwezig zijn van politieke rationaliteit, het systeem van dubbelkolonialisme op dat fnuikend werkt op het proces van nationbuilding. De kleinere eilanden worden beheerst door het kapitaal van Nederland en de bureaucratie van de centrale Antilliaanse regering. Dat dit verschijnsel op Saba en Aruba, waar de blanken de politieke elite uitmaken, soms afstotingsmechanismen opwekken is vanuit een staateinrichting van dualistische opbouw (eilanden - centrale overheid) wel te verklaren. Toch heeft dit dualisme in onze conflictueuze politieke wereld van vandaag een heilzame uitwerking door het systeem van "checks and balances". Bij een volledige eilandelijke autonomie zou anders op Aruba de democratie in gevaar kunnen komen (tenminste de laatste tijd).

Resumé

Vele verschijnselen van onze samenleving konden in dit summier overzicht niet aan bod komen. De hoofdlijnen zijn naar mijn opvatting wel aangegeven. Het patroon is eigenlijk wel vrij duidelijk: geen visie voor de toekomst, geen waardering van het totale pluriforme verleden en 't niet onderkennen van het geestelijk vacuum in het heden. Zowel op microniveau (gezin), mesoniveau (kerk, school, sport) als macroniveau (eiland, land) is herstructuering nodig na een waardevolle bezinning op cultureel, politiek en sociaal-economisch gebied. Toch geeft dit overzicht duidelijke aanknopingspunten voor het opstellen van een onderwijsleerplan voor het gehele onderwijs en het geschiedenisonderwijs in het bijzonder.

B. KIND, SCHOOL EN GESCHIEDENIS

1. Kind en milieu

Als het kind met het geschiedenisonderwijs een aanvang maakt in de vierde klas heeft het ontwikkelingspsychologisch, pedagogisch, didactisch en sociologisch al een belangrijke periode van het kindzijn op weg naar volwassenheid meegemaakt.
Volgens de ontwikkelingspsychologen en pedagogen breidt de wereld van het kind zich steeds uit door de exploratiedrang van het kind. In de interactie met het milieu (mensen, dieren, dingen) komt het door nieuwsgierigheid tot het verkennen van zijn buitenwereldtje. Via ervaring en verwondering oriënteert het jonge kind zich actief in de omgeving met behulp van de zintuiglijke mogelijkheden. Dit activerend onderzoeken is een concentrerend en avontuurlijk spel. Bij groei tijdens het kindzijn participeert het steeds meer in de omringende wereld. Door de waarneming leert het ontdekken, ervaren, kennen, verwerken en begrijpen. Bij dit begrijpen krijgt een jong mens greep op de wereld, maar ondergaat ook de invloed ervan. Greep krijgen op leidt door de taal, de woorden, tot begripsvorming en via de begrippen ordent het jonge kind de diffuse, ongestructureerde werkelijkheid om zich heen.
Dit natuurlijk complexe leerproces door praktische ervaring kan alleen optimaal gebeuren als het kind geborgenheid en veiligheid kent en voelt om zo dan de ontdekkingstocht te durven beleven.

Zo'n participerend, beeldvormend leren is natuurlijk niet iets dat alleen bij kinderen voorkomt. Uit eigen ervaring weet een ieder dat een volwassene pas iets echt integrerend verwerkt als het werkelijk beleefd wordt. Geen mens komt tot abstractie zonder een concrete, beleefde interpretatie van objecten en subjecten.

Of de meeste Antilliaanse kinderen zich ook zo optimaal ontwikkelen is nog een open vraag. Er is geen echt onderzoek op gang gekomen over het Antilliaanse kind in ontwikkelingspsychologisch perspectief. Dat geldt overigens voor het gehele Caribisch gebied, vandaar de zucht van Walters: "There is so much still to be known about the best way of educating children in the West Indies". (13) Deze auteur wijst ook op de onaangepaste, cultuurgebonden tests die voor het Westindisch kind maar twijfelachtige waarde hebben.

De beroepspedagogen en psychologen die over het Antilliaanse kind schrijven, zoals o.a. Winkel, hebben geconstateerd dat in de eerste vijf zeer belangrijke jaren het spelen en het praten over iets met de ouders of moeder niet volledig aan bod komen in de lagere milieugroepen. Het kind wordt daardoor geremd in de ontwikkeling, maar ook al door het niet krijgen van de noodzakelijke geborgenheid om te exploreren. Deze achterstand is volgens Westeuropese onderzoekers bij arbeiderskinderen niet meer in te halen ondanks extra programma's voor de kinderen en pogingen om de ouders om te turnen. Vooral de taalontwikkeling speelt in deze een belangrijke rol.

Taalontwikkeling wordt door ervaringen en culturele factoren bepaald. Bernbaum constateert net als andere onderzoekers dat "the broad relationship between social class and linguistic development is clearly established". (14) Kinderen uit lagere sociale klassen hebben een andere woordenschat en gebruiken kortere, minder complexe en minder abstracte zinnen. Het papiamentssprekende Antilliaanse kind dat thuis geen brede taalontwikkeling heeft gehad, heeft net als de kinderen op de Caribische eilanden grote moeite met het leren op school omdat het op een vreemde taal moet overschakelen. Uit angst om fouten te maken worden deze kinderen door het Nederlands geremd en ontwikkelen een mechanisch leren. (15)

Deze Antilliaanse kinderen leren door deze omstandigheden noch het Nederlands noch het papiamento goed beheersen. Daarbovenop komt nog dat in een doorsnee gezin op de Antillen een leescultuurtraditie nog ontbreekt. Bij een vak als geschiedenis dat begripsmatig en qua beeldvorming van het verleden op taal gebaseerd is, zullen wij met deze socio-linguistische omstandigheden ter dege rekening moeten houden. Walters' conclusie geldt derhalve ook voor ons: "Many children have been so deprived in their homes", (16) want lagere sociale milieus hebben vaak een remmende invloed op de intellectuele en emotionele ontwikkeling.

In onze curriculumvoorstellen zullen wij deze sociale omstandigheden moeten verwerken. Bij het geschiedenisonderwijs kunnen wij bovendien ook niet voorbijgaan aan de leeftijdsfase van 9-12: mobiel, actief, avontuurlijk, aanschouwelijk ingesteld, nieuwsgierig, verzameldrift en naar verbanden in de omringende werkelijkheid zoekend. Wel moeten wij in de stofaanbieding letten op de individuele verschillen: naief of kritisch realistisch? (17)



Uit angst om fouten te maken leren deze kinderen noch het nederlands noch het papiamento goed beheersen.

Samenvattend kunnen we dus stellen:
— het kind leert door zintuigelijke ervaringen;
— de taal is een evident hulpmiddel voor begrips- en beeldvorming;
— bij lagere sociale en cultuurarme milieus treden er remmingen op in de ontwikkeling van het kind;
— het kind leert in de interactie met de omgeving en is bij deze activiteit ook creatief;
— het ervaringsleren van een kind is zeer participerend;
— het is een leren door doen.

2. kind en school

In onze samenleving heeft de school een sterk selectief en determinerend, maar weinig oriënterend karakter. Derhalve heeft het onderwijs noch sociaal noch cultureel gezorgd voor een verheffing van het volk. Terwijl onze samenleving bol staat van de vooroordelen, de morele grenzen steeds verder verschuiven en er nog veel onrechtvaardigheid en ongelijkheid voorkomen, houdt de gemiddelde, weinig flexibele school zich bezig met het instampen van parate kennis en de cultus van het mechanische leren. Alsof onderwijsdeskundigen als Dewey, Peters, Bloom, Bruner, Van Gelder en Freire nog geboren moeten worden.

Dit onderdompelingsverschijnsel binnen de scholen kent vele oorzaken: het niet bestaan van bijscholingscursussen, het gebrek aan deskundigen, de pedagogische opleiding, de desinteresse van de overheid, de bestuurschaos (departement, inspectie, ondeskundigheid), de niet-gemotiveerde leerkrachten, het hebben van allerlei extra baantjes buiten het onderwijs, het gemakkelijk verdiende salaris en het vervrouwelijken van ons onderwijs (getrouwde vrouwen). Helemaal erg is het om te ontdekken dat op vele scholen onderwijsmensen voor het bijspijkeren van hun eigen leerlingen geld vragen!

De Antilliaanse school staat te ver af van het werkelijke leven en bevestigt daardoor de sterke discrepantie tussen de schoolse en buitenschoolse socialisatie. (18) Het leren wordt zo moeilijk daar "education is divorced from life". (19) Het kind leert op onze scholen een hoeveelheid leerstof door te werken, maar het leert niet het leren, het leert niet waar te nemen, te oordelen en kritiek te leveren. De school is misschien wel dood, omdat deze zover van het kind afstaat. De school is ergens ook misdadig bezig: kinderen met een andere taal moeten hetzelfde eindpunt (mavo, havo enz.) met minder hulpmiddelen in dezelfde tijd behalen. Voor velen is deze weg onoverkomelijk. Het is daarom gewoon dat de tragedie van het zittenblijven geen schokeffect meer heeft. De crisis blijkt ook duidelijk uit de enquete van de Arubaanse onderwijsvakbond Simar gehouden in 1977: de leden stelden de rechtspositionele zaken primair! Dat hield een afkeuring in van het bestuursbeleid waarbij meer de nadruk werd gelegd op onderwijskundige zaken. Het stuiptrekkende Shakespeariaanse einde van de Simar komt door het gebrek aan interesse van de leden in zicht, terwijl het samen met de vakcentrale van Arubaanse arbeiders (FTA) de gelijkschakeling door de grootste politieke partij op Aruba moedig heeft weerstaan! Soortgelijke ontwikkelingen maken ook de Bonairiaanse en Curacaosche onderwijsvakbonden mee.

3. Kind, milieu, wereldoriëntatie

Volgens de pedagogen heeft opvoeding alleen maar blijvende waarde door een relatie "between what happens in school and the child's own personal environment". (21) Daarom stelt Prins ook dat kennis van het milieu waarin het kind leeft, onmisbaar is "om het sociale gedrag van het kind op school te kunnen verstaan". (22) Dus niet alleen een pedagogisch, maar ook een didactisch, methodisch motief.

De school moet de leerlingen een "suitable curriculum" (23) aanbieden, waarbij het kind individueel en in groepsverband via zijn of haar directe omgeving de uitbreidende wereld verkent, dus niet omgekeerd! De school wordt dan een gebruiksinstelling en heeft voor de leerlingen niet meer de betekenis van een "geisoleerde konsumptiegemeenschap", van een "supermarkt van instant-begrippen en technieken, die in gesplitste vakken mooi op een rijtje lagen". (24)

In de jaren na 1960 ontstond er een beweging die een moedig pleidooi hield voor "environmental approach", dus integratief onderwijs waarbij alle facetten van het milieu en de lokale omgeving aan de orde komen. De leerlingen leren zo de ongestructureerde belevingswereld waar te nemen en te verwerken. Ook in andere landen heeft dit projectonderwijs furore gemaakt en dat is ook wel begrijpelijk:

— dit onderwijs gaat uit van het vragende kind, van de omringende denk- en leefwereld;
— en is zo minder afstands en minder abstract;
— het kind leert ontdekken, onderzoeken, denken en handelen en komt tot zelfkennis en zelfbewustzijn;
— zo sluit het onderwijs automatisch aan bij het ontwikkelingsniveau van het kind;
— het kind gaat zo in eigen heden en verleden, in tijd en ruimte verkennen;
— dit verkennen is cultuurbevorderend en identiteitsvormend;
— het kind leert het eigene waarderen en leert ervaren en inzien dat het deel uitmaakt van de historische werkelijkheid;
— het onderwijs krijgt zo de mogelijkheid om de vooroordelen en stereotypen ten aanzien van andere etnische en culturele groepen in de samenleving door informatie te verduidelijken, te relativeren en op te heffen.

Wie verkent, oriënteert, komt met problemen in aanraking en leert die te onderkennen. Zo komt het kind tot beeldvorming van de werkelijkheid maar ook tot plaatsbepaling. Een verkennend, oriënterend onderwijs is dan ook zoals de Duitsers het zeggen kindgemasz, zeitgemasz en sachgemasz.

Broekhuijsen onderscheidt bij dit oriënterend onderwijs terecht vier momenten:
— het beschrijvend oriënterend onderwijs;
— het verklarend oriënterend onderwijs;
— het opinierend oriënterend onderwijs
— het beherend oriënterend onderwijs.

De leerling moet dus verkennen, waarnemen, beschrijven, leren verklaren, tot meningsvorming komen en ook daarnaar handelen. (25)

Voor onze concrete Antilliaanse situatie betekent dat uitgaan van het milieu, de wijk, de leerlingen en dan komen wij in de vijfde en zesde klas vanzelf tot de regio en ons werelddeel. Als wij in de vierde klas uitgaan van de klasse-situatie, komen wij al tot historische problemen in onze omgeving en samenleving; talen, rassen, volken, godsdiensten enz.

Oriënterend onderwijs wordt dan niet in de eerste plaats een kwestie van produkt- maar ook van procesdoelen, ja een zaak van mentaliteitsverandering. Dit soort onderwijs wordt dan later een "jumping-off base for the unknown", (26) maar leidt daarnaast ook tot "attitudes of pride of one's own people, but with understanding and respect for those of other nations, races and religions". (27)

Noten:

1. J. Jutten, Wordt het niet eens tijd dat we ook op de Nederlandse Antillen aan curriculumontwikkeling gaan doen? Skol i Komunidat, aña 8, nr. 10, 1977, p. 15.

2. Skol i Komunidat, nr. 9, 1977, p. 1-4 en nr. 10, p. 8-11.

3. Eric Williams, Education in the British West Indies (1951). In: Consequences of Class and Color. West Indian Perspectives, New York, 1977, p. 148-167. Citaten van pag. 149.

4. J. H. G. I. Giesbers, Het onderwijsleerplan. In: Geschiedenis op School, Groningen 1976, p. 1-26.

5. A. C. Winkel, Pedagogische uitgangspunten. In: Leerplan en Leidraad, Zeist 1970, p. 133-157. Over het gezin vooral, p. 133-137. Voor een wat bredere visie over het matrifocale gezin A. F. Marks, Gezinsvormen en gezinscultuur, Cultureel Mozaiek, Zutphen 1977 p. 56-77.

6. J. van Bergeijk, R. A. Romer, Sociologische Uitgangspunten, Leerplan en Leidraad, p. 189-205, vooral p. 191. Deze latiniseringseffecten ontstonden door huwelijken met vrouwen uit de Spaanssprekende regio. Toch kwam deze patriarchale vorm ook haast in dezelfde gedaante voor bij de Surinaamse gezinnen die zich door de olie op de Antillen hebben gevestigd. Niet gewoon het Nederlandse patriarchale huwelijk van vroeger dat wat veranderd is door de wat losbandige seksuele relaties uit de slaventijd?

7. Franz Fanon, West Indians and Africans, p. 269. In: D. Lowenthal, L. Comitas, The Aftermath of Sovereignty, New York 1973, p. 265-275.

8. Fanon, a.w., p. 273-275. Merkwaardig maar tragisch is dat de gekleurde en zwarte West-Indiërs zich vaak meer hebben gevoeld door hun (iets) lichtere huidskleur en de Europese invloed.

9. De Westindische Afro-movement heeft op Curacao haar weerslag gevonden bij intellectuelen, die begonnen zijn met de Tula-opwekkingsbeweging. De historische figuur Tula werd daardoor een mythe en ging een beetje lijken op de mythe van het Arubaans-Indiaanse verleden.

10. R. A. Römer, Inleiding, Cultureel Mozaiek, p. 7-34, vooral p. 32.

11. Römer, Inleiding, a.w., p. 27.

12. A. G. Frank, Capitalism and Underdevelopment in Latin America, Middlesex 1971.

13. E. H. Walters, E. B. Castle, Principles of Education. With special reference to teaching in the Caribbean, London 1975, p. 17.

14. G. Bernbaum, Language and History Teaching, p. 41. In: W. H. Bursten and C. W. Green, Handbook for History Teachers, London 1972, p. 39-50.

15. Winkel, a.w., p. 138-140. Walters, a.w., p. 135 laat zien dat het creools Engels enorme onderwijsproblemen veroorzaakt. Het "standard English" wordt daarom tegenwoordig als vreemde taal aangeleerd.

16. Walters, a.w., p. 94.

17. L. B. van der Veen, Ontwikkelingspsychologische uitgangspunten, Leerplan en Leidraad, p. 177-188.

18. Romer, Inleiding, p. 14.

19. Walters, a.w., p. 39.

20. De gehuwde vrouwen zitten krap in hun vrije tijd en voor de ontwikkeling van jongens is zo'n vrouwelijke school niet bevorderend voor de identificatie.

21. Walters, a.w., p. 27.

22. F. W. Prins, Didactische uitgangspunten, Leerplan en Leidraad, p. 158-176, citaat op p. 178.

23. Walters, a.w., p. 113.

24. L. H. Schlaman, Geschiedenis-Wereldorientatie. Integrale wereldverkenning, p. 224. In: Kleio, jaargang 18, nr. 4, 1977, p. 223-241.

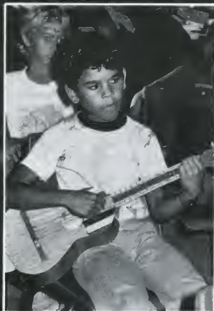
25. H. Broekhuysen, Oriënterend onderwijs: een keuzeprobleem. In: Onderwijs en Opvoeding, jaargang 28, no. 4, december 1976, p. 69-71.

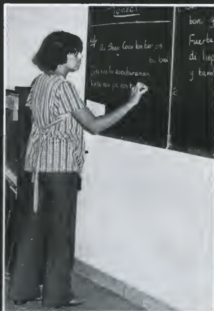
26. R. Douch, Local History for History Teachers, p. 86.

27. Walters, a.w., p. 186.

28. Voor verdere studie over omgevings- en een meer orienterende aanpak: B. M. Reijders, Wereldverkenning: Kreet of Mogelijkheid? Kleio, jrg. 13, 6, 1972, p. 311-316.
G. de Jong, De betekenis van "eigen milieu" ten aanzien van de historische vorming op de basisschool, Kleio, jrg. 13, 6, 1972, p. 316-320.
R. Douch, Local History. In: M. Ballard e.a., New Movements in the Study and Teaching of History, London 1975, p. 105-115.

Teacher of the month: Maybeline Arends-Croes





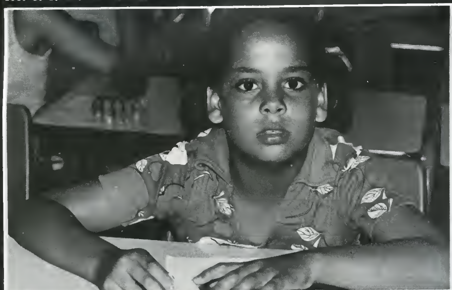




Nos a skohe señora Maybeline Arends-Croes komo maestra di iuna ya ku e ta hasi hopi trabao riba tereno di musika.
Mainta Maybeline ta traha na APA (Akademia Pedagogiko Arubano) kaminda mas tanto e ta duna e hobennan formashon musikal ya nan mes por trese esaki den praktika. Nan ta kolekta musika antiano pa mucha, nan ta traha kantika, of tradusinan. Na Coiegio Arubano e muchanan di brugklas ta haya kanto, formashon di ritmo, skucha musika i diskuti'e, toka diferente instrumentnan i siña konose diferente instrument di un orkesta.
Den klasnan 4, i 5 di Havo e iesnan di musika ta bira mas pisa. Nan ta haya teoria di musika.
Atardi Sra. Arends-Croes tin un grupo di mucha ku ta bin tuma ies na kas.
E muchanan ta mas liber si. P.e. si nan kier siña tal dia, kompaña ku gitara e ora ei ta esei nan ta haya. Si un otro kier siña notas i kanta tambe ta bon. Pues mas tanto e no ta bai den un ambiente di skol.
Maybeline: Nos hobennan tin bastante interes den nos musika di antes. Pero e kaha di orgel mayoria di nan no gusteie.
Maybeline tin un koro di mucha, un koro di misa i tambe un grupo mas chikito ku yama "Sunrise" i nan ta kanta na breit, fiesta i otro okashonan. For di e koronan aki tin alumnonan ku a viaha pa Korsou, Puerto Rico i ultimo Bonaire, kaminda un di e hobeunan aki a bin Aruba ku e prome premio. Pabien!
Maybeline su pian pa futuro: koiekshona kantika nan antiyano pa mucha i trese esaki den un forma di buki riba merkado.

Wordt het niet eens tijd dat we ook op de Nederlandse Antillen aan CURRICULUM ONTWIKKELING gaan doen?

tekst: Johan Julien deel II
foto's: Rinus de Graaff



Men vroeg zich niet af of het Nederlandse onderwijssysteem geschikt was voor de Antillen.

HOOFDSTUK 2

Curriculumontwikkeling in de ontwikkelingslanden

Over curriculumontwikkeling in de ontwikkelingslanden is weinig literatuur voorhanden. Een mogelijke oorzaak hiervan zou kunnen zijn dat er in de ontwikkelingslanden weinig aan curriculumontwikkeling gedaan wordt.
Veel ontwikkelingslanden blijken met identieke problemen te worstelen op het gebied van het onderwijs: een verouderd systeem, veelal overgeleverd uit koloniale tijden.
Droogleever Fortuijn en *Dubbeldam* (1974) komen tot een volgende inventarisatie van algemene klachten t.a.v. het onderwijs in ontwikkelingslanden, dat:
"a. de onderwijsdoelen niet kongruent zijn aan de samenlevingsdoelen;
b. de onderwijsdoelen niet beantwoorden aan de werkelijke wensen en behoeften van de samenleving;
c. de leerinhouden sterk verouderd zijn of niet relevant (koloniale invloeden en technologische ontwikkelingen);
d. de onderwijsleermiddelen (media, werkvormen) niet aan de eisen van efficientie en effektiviteit voldoen;
e. de schoolorganisatie niet voldoet als systeem van voorwaarden, waarbinnen de doelstellingen van het onderwijs kunnen worden bereikt;
f. de leerkrachten niet berekend zijn voor hun taak, "rote learning academic teching";
g. het onderwijsleerproces weinig recht doet aan de verantwoordelijkheden van de leerlingen en uniform van karakter is."
Ook *Gianotten* (1975) vindt dat "het onderwijs in de ontwikkelingslanden vaak een duplicaat is van het westerse onderwijssysteem".
Zij is van mening dat het onderwijs in de ontwikkelingslanden vaak niet aansluit bij de werkelijkheid van het kind en dat zowel het schoolsysteem als het curriculum vervreemdend werkt.
Echter niet in alle ontwikkelingslanden blijft men even passief als op de Ned. Antillen. Op het onderwijskongres van de VLA in 1975 hebben we van Norman Brammer — ambtenaar bij het departement van onderwijs op Jamaica — kunnen vernemen dat men op dit eiland wel degelijk aan curriculumontwikkeling doet.
Eén van de projekten op dit gebied, is het "Project for Early Childhood Education" (PECE), dat begon in 1967.

Dit projekt heeft als doelstellingen:
1. Het peil van de onderwijzers van het jonge kind te verhogen door bijscholing tijdens het werk.
2. Bruikbaarder methoden en leerinhouden te ontwikkelen voor het jonge kind.



Norman Brammer: wij doen aan curriculumontwikkeling op Jamaica.

3. Op experimentele basis onderwijsmateriaal te ontwikkelen voor het jonge kind.
Het gaat hier om kinderen van 4 t/m 6 jaar. Dit projekt resulteerde o.m. in een serie Handboeken waarin de leerkracht voor iedere les een gedetailleerd totaalplan aantreft. Hierin wordt dus niet alleen de leerstof aangegeven, maar tevens de aktiviteiten van de leerkracht, de aktiviteiten van de leerlingen, de benodigde materialen, bordschetsen etc., etc.

Deze PECE-methode wordt ook op één school in de Ned. Antillen gebruikt en wel op de school van de Methodist Agogic Centre (MAC) op St. Maarten. De leerkrachten van deze school hebben weliswaar van iedere les een gedetailleerd werkplan, maar dat betekent niet dat ze daarmee klaar zijn. Het



"Op Jamaica zijn ze verder dan hier".

materiaal dat bij de lessen gebruikt dient te worden, is n.l. niet aanwezig; de leerkrachten maken dit nu zelf in z.g. workshops, iedere week een paar middagen of avonden. Verder worden in vergaderingen alle lessen van tevoren doorgenomen door de leerkrachten o.l.v. het hoofd.
Er zijn Handboeken voor ieder leerjaar en ieder handboek is verdeeld in 8 delen. Ieder deel behandelt 4 schoolweken en iedere week beslaat ongeveer 50 kwarto-pagina's gestencilde tekst in het Handboek.
De voorbereiding van elk Handboek vereiste 6 jaar van studie, vergaderingen, schrijfwerk en uitproberen. Alles werd uitgebreid in de praktijk getest, waarbij 552 leerkrachten en 33.000 leerlingen betrokken waren. Het geheel stond onder leiding van de volgende curriculumontwikkelingsteams:



De Handboeken moeten gezien worden als suggesties, niet als voorschriften. Zij doen suggesties met betrekking tot *wat* onderwezen moet worden, *wanneer* het onderwezen moet worden en *hoe* het onderwezen moet worden.
Wij drukken enige pagina's af uit het Handboek voor de 6-jarigen, 3e week (pag. 102 t/m 105).

zie pagina 16

P.E.C.E. Curriculum Developments Teams

CHAIRMAN

D. R. B. GRANT
Director

EXPERIENCE UNITS

MATHEMATICS

AUDREY ANDERSON
Assistant Director
Training Programme Officer
ENID CREARY
Supervisor

LANGUAGE ARTS

GRADLE GRANT
Supervisor
JOYCE JARRETT
Supervisor

REINFORCEMENT MATERIALS

LAURETTE JOHNSON
Materials Specialist

MOVEMENT (P.E.)

HYACINTH NICHOLSON
Teacher Trainer

MUSIC

HYACINTH SIMMS
Teacher Trainer

EQUIPMENT

AVIS SYKES, Teacher Trainer
JOYCE MIGNOTT, Teacher Trainer

CONTRIBUTORS

VINETTE ELLIOTT, Teacher Trainer 1966-1969
ROSELINE BLACKWOOD, Teacher Trainer St. Elizabeth
FAY COROTHERS, Supervisor
Jamaica Save the Children Fund
EVA JONES, Teacher Trainer - Hanover
1966-1969 U.S. PEACE CORPS VOLUNTEERS

LANGUAGE ARTS

TOPIC: LIVING IN THE COMMUNITY - "PLANTS IN MY COMMUNITY"

FREE ACTIVITY CORNERS:

Purpose:

1. To continue to help children adjust to their new classroom situations.
2. To help children develop proper social attitudes and good work habits.
3. To help children develop an interest in the plants around them.

Greeting Song:

How Do You Do Today

Bright and early in the morning,
When you go along your way,
Happy smiles will surely greet you
If to everyone you say,
Oh, how do you do today?
Oh, how do you do today, my friend,
Oh, how do you do today?

LANGUAGE CORNER:

(a) Display picture books about plants to arouse children's curiosity.

(b) Provide other appropriate story books and encourage children to read for enjoyment and for information.

(c) Have chart showing activities in which children can be involved.

(d) Guide children to read and find out for themselves what they can do when they are in the corner, then allow them to make their own choice.

LANGUAGE ARTS

Things To Do

1. Work on a puzzle.
2. Read about plants.
3. Make words with "sh" sound.

(e) Place boxes with puzzles at a convenient spot for children to fit them together and talk about them.

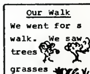
(f) Make reading cards based on plants and encourage children to read them.
Provide cards with digraph "sh" at beginning and end positions for children to make words.

NATURE CORNER:

(a) Take children on a nature walk to observe and talk about the different plants in the neighbourhood. Encourage children to collect samples of the different plants seen.

(b) Arrange a Nature Corner inside or outside the classroom - Let children sort and classify plants according to type - trees, shrubs, weeds, grasses.

(c) Make experience chart based on nature walk.



(d) Start a garden either inside or outside. Encourage children to bring decorative plants to plant either in tins or in the ground.

LANGUAGE ARTS

(e) Provide reading cards about plants for children to read.

(f) Provide labels for children to put on plants growing in their garden.
Allow children to plant shrubs and any other plants they can find, in containers or outdoor in their plot for "Plants We Know".
Encourage children to care plants and watch them grow.
Allow them to ask questions which will help them discover more about plants.

A. OBSERVATION:

Classification - Comparison

Purpose:

1. To help children develop the ability to scrutinize objects to observe differences and give the degrees of comparison.

Concepts: big - bigger - biggest

Materials:

1. Sets of picture cards with objects - Three in each set for comparison e.g.



big ackee tree   bigger ackee tree   biggest ackee tree

2. Large chart with sections of sets of picture objects.
3. Plants in the Nature Corner.
4. Parcels of different sizes made by teacher.
5. Sets of flowers and fruits on cards for game.

LANGUAGE ARTS

Procedure:

1. Revision -
Remind children about their activities in the Community Corner.
Question them about the sizes of the materials they packed away in the cupboards.
2. Ask groups of children to stand before the class - three in each group.
Allow them to select parcels from a box.
Question children and lead them to find out who has the big parcel - the bigger parcel - the biggest parcel. Let them show the parcels to the class.
Allow them to compare their sizes.
3. Invite children to go outdoors and observe trees and shrubs in their school yard. Encourage them to talk about their sizes. Talk about other likenesses and differences. Help children to understand the meaning of the words big - bigger - biggest. Encourage children to use them when they are talking about the plants they observe.
Speech pattern to be established e.g.
This mango tree is big.
This mango tree is bigger than that mango tree.
This is the biggest mango tree.
4. Display chart with the sections for rows of objects e.g.



HOOFDSTUK 3:

Curriculumontwikkeling op de Nederlandse Antillen

Een ETAO-leerling die een goed eindexamen heeft gedaan, mag naar de Mavo. Wie dat doet komt al spoedig tot de ontdekking dat zijn pakket handel zoals hij dat op de ETAO gehad heeft, niet in het minst aansluit bij dat van de Mavo-leerlingen. De leraar wordt dan voor het dilemma geplaatst: doorgaan met de stof opdat voor het eindexamen Mavo alle in het programma vermelde leerstof behandeld is, met het gevolg dat een deel van de klas zal moeten afhaken, of beginnen op het nivo van de ETAO-ers met mogelijk gevolg dat men niet door de stof komt. Wanneer de curricula ETAO-handel en Mavo-handel op elkaar afgestemd zouden zijn, zou dit probleem opgelost zijn. Als je de kinderen de gelegenheid biedt de overstap te maken, dan moet je ook de voorzieningen treffen om die overstap suksesvol te maken.

Dit is slechts een klein voorbeeldje waaruit blijkt dat er een tekort aan planning is op de Ned. Antillen. Iedere leerkracht is als het ware een eilandje op zich.

Maar er is hier op de Ned. Antillen ook nooit de behoefte gevoeld aan een planning, omdat men gewend was alle plannen en veranderingen van het Nederlandse onderwijs klakkeloos over te nemen. Op deze manier was het onderwijs altijd "gepland" en nog wel op zo'n oerdegelijke Hollandse manier. Alles nam men over: de struktuur, de namen, de leerstof en de leerkrachten. Men vroeg zich niet af of dit alles wel geschikt was voor de Antilliaanse samenleving.

De eerste serieuze poging het Antilliaanse onderwijs een eigen gezicht te geven was "Leerplan en Leidraad" (1970), samengesteld onder leiding van prof. dr. F. W. Prins. De twee dikke delen blijken echter hoofdzakelijk een herbezinning te zijn waarbij men maar moeilijk los komt van de bestaande kaders. Dit wordt b.v. geïllustreerd door wat in de inleiding bij het onderdeel Schrijven wordt gesteld: "de onderwijzer zal merken dat we ons beperkt hebben tot de hoofdzaken, en naar iets nieuws zal hij wellicht tevergeefs zoeken".

Leerplan en Leidraad is geen curriculum in de zin van een overkoepelend plan waarin de onderdelen op elkaar zijn afgestemd. Het is meer een verzameling aparte plannen, ieder op het eigen vakgebied, waarin de gemeenschappelijke lijn en het eigen Antilliaanse gezicht niet duidelijk naar voren komt. Drs. R. Donk, docent geschiedenis aan de Arubaanse Pedagogische Akademie en aan de Lerarenopleiding, konstateerde dit verschijnsel voor wat betreft het vak geschiedenis. Volgens hem "past het programma geschiedenis niet bij de pedagogische, didaktische, ontwikkelings-psychologische maar vooral sociologische uitgangspunten van ditzelfde "Leerplan en Leidraad". Dat de hoofdsamenstellers het werk van de commissie geschiedenis geaccepteerd hebben, is voor mij een raadsel', aldus Donk (Skol i Komunidat, 1977 no. 10).

Wel een fundamentele vernieuwing in "Leerplan en Leidraad" is de invoering van het Papiamento in het basisonderwijs.



Een ETAO-leerling die een goed eindexamen heeft gedaan, mag naar de Mavo.

Echter bij dit alles rijst de vraag: wat is de waarde van zo'n lijvige studie als "Leerplan en Leidraad" waar door vele mensen jaren aan gewerkt is, wanneer er toch niets mee gedaan wordt? Toen het klaar was heeft de toenmalige minister van onderwijs het werk met een zucht van verlichting aanvaard en boven op de stapel reeds eerder gemaakte studies en rapporten gedeponeerd. Bovendien kreeg iedere school de beide delen toegestuurd en moest men maar zien wat men er mee deed. De overheid, uitvoerende macht, achtte hiermee blijkbaar haar taak volbracht. "Leerplan en Leidraad" werd op school keurig in de boekenkast gezet en alles bleef zoals het was.

Dat ook "Leerplan en Leidraad" de ogen van de overheid niet had geopend voor wat betreft de onaangepastheid van het onderwijs op de Ned. Antillen, kwam nog eens sterk naar voren in het konflikt rond de Antilliaanse Lerarenopleiding, in de begin 70-er jaren.

Ondanks het feit dat Antilliaanse deskundigen zich geruime tijd hadden voorbereid om hier een lerarenopleiding op te richten, besloot de Antilliaanse overheid plotseling de opdracht maar weer aan een Nederlandse deskundige te geven. Dit leidde tot een storm van protest van de kant van de georganiseerde leerkrachten. Een van de belangrijkste bezwaren was dat het plan van de Nederlandse deskundige in geen enkel opzicht uitgegaan en aangepast was aan de specifieke behoeften van de Antilliaanse samenleving. Dat dit bezwaar in ieder geval voor wat betreft het vak geschiedenis terecht was, wordt bevestigd door de konstatering van Donk nadat hij vanuit Nederland naar Aruba was gekomen: "In een totaal andere leefwereld met heel anders geaarde leerlingen moest ik op het Colegio en de Lerarenopleiding dezelfde leerstof uit dezelfde boeken doceren. (...) Dat een Antilliaanse lerarenopleiding haar studenten opleidde in de Eurocentrische geest was voor mij een bewijs dat de opleiding niet doordacht, noch filosofisch gefundeerd was. Een doelstellingenrapport, overwegingen tot curriculumopbouw en leerstofkeuze bestonden niet eens". (Skol i Komunidat, 1977 no. 9).

De openlijke kritiek op ons onderwijs had, dacht ik, wel tot het besef geleid dat men op de Ned. Antillen niet langer alle veranderingen uit Nederland hier moet invoeren. Echter er iets anders voor in de plaats stellen deed men ook niet. Met het gevolg dat er van de kant van de overheid een doodse stilte begon te heersen op het gebied van het onderwijs.

Inmiddels heeft zich een heimelijke onderwijsvernieuwing voorgedaan, n.l. de illegale en ongeorganiseerde invoering van het Papiamento in de basisschool. Met het gevolg dat we wat betreft het Nederlands en Papiamento tussen de wal en het schip terecht zijn gekomen.

Al met al kan gesteld worden dat er op de Ned. Antillen niet aan curriculumontwikkeling gedaan wordt.

Inmiddels komen van Curacao berichten dat daar een speciaal Planburo voor het Onderwijs is opgericht o.l.v. drs. Da Costa Gomez. Misschien is dat de eerste aanzet tot een rationele onderwijsplanning, de toekomst zal het ons leren.

LITERATUUR:

Droogleever Fortuijn, A. B. en Dubbeldam, L. F. B., Naar een beleid voor multidisciplinair onderwijs en onderzoek ten aanzien van de onderwijsproblematiek in ontwikkelingslanden. C.E.S.O., Den Haag 1974.

Gianotten, V., Taalproblematiek in het onderwijs in de ontwikkelingslanden. C.E.S.O. Den Haag 1975.

Prins, F. W. e.a., Leerplan en Leidraad voor het basisonderwijs op de Benedenwindse eilanden der Ned. Antillen, Zeist 1970.

Donk, R. R., Regionalisering, verandering en vernieuwing van het geschiedenisonderwijs, Skol i Komunidat 9 en 10, Aruba 1977.